

Het gebruik van casussen: literatuurstudie.

Lavigne E., Vanderplancke T., Myny D.

Inleiding

De toegenomen complexiteit van de gezondheidszorg vraagt om een gepaste reactie binnen onderwijs –en educatiemethoden voor (toekomstige) verpleegkundigen (Simpson & Courtney, 2002). Om effectieve zorg te kunnen aanbieden in het huidige gezondheidszorgsysteem is het bezitten van kritische denkvaardigheden essentieel (Popil, 2011). Kritische denkers bezitten onder andere volgende capaciteiten: flexibiliteit, innovatief, geen schrik voor verandering, creativiteit, analytisch vermogen, communicatief en assertief (Ignatavicius, 2001). Kritisch redeneren betekent met andere woorden: het effectief toepassen van theoretische concepten om een praktisch probleem aan te pakken (Dowd, 1999).

Een techniek die wordt aangeraden om het kritisch denkvermogen van verpleegkundigen te stimuleren is het werken met casussen (Sandstrom, 2006; Popil, 2011). Een casus is in essentie een korte realistische situatieschets van een praktijksituatie of –probleem. Het voorleggen van zo'n casus aan hun lezers, vb. verpleegkundigen, stimuleert hen diverse oplossingen te bedenken in een veilige en open sfeer. De verpleegkundige doet ervaringen op omtrent bepaalde problemen/situaties waarin men geïnteresseerd is of in het echte leven mee geconfronteerd wordt.

Het gebruik van casussen kent diverse toepassingsgebieden: als onderzoeksstrategie (Bergen et al.; Jones & Lyons, 2004; Stake, 1995) en als onderwijsstrategie (Kunselman et al., 2004; Luck et al., 2006; Popil et al., 2011).

Als praktijkgerichte onderzoeksstrategie wordt een 'case studie' toegepast om een complexe situatie of kwestie binnenin zijn eigen holistische context te beschrijven en te bestuderen (Yin, 1999; Anthony, 2009)

De historie van het gebruik van casussen als onderwijsstrategie is te situeren in de rechtsopleiding (Merseeth, 1991). Maar op de dag van vandaag kent het zijn toepassingen binnen een ruim aantal disciplines waaronder o.a. geneeskunde, verpleegkunde, vroedkunde, onderwijs, economie en recht (Wolfer, 2000; Kunselman, 2004; Kim et al. 2006; Popil, 2011).

Steeds vaker worden casussen gebruikt in onderwijsinstellingen of educatieve sessies. Echter, de ontwikkeling van een goede casus is niet evident en wordt vaak naar eigen goeddunken opgesteld.

De centrale doelstelling van deze literatuurstudie bestaat erin om een overzicht te geven van de reeds bestaande literatuur omtrent het opstellen, het gebruik en het nut van casussen binnen verpleegkundig onderzoek en onderwijs. Deze literatuurstudie beoogt een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvragen: (1) Hoe wordt een casus gedefinieerd? (2) Wat zijn de essentiële kenmerken van een casus? (3) Wat zijn voor- en nadelen van het gebruik van casussen? (4) Hoe wordt een casus opgebouwd?

Methodologie

Zoekmethode

In twee fasen werden relevante artikels geïdentificeerd. Tijdens een eerste fase (periode november – december 2012) werden de elektronische databanken Medline, Cinahl, Embase en LIMO (database associatie KULeuven) doorzocht. Deze databanken werden gekozen omwille van hun verpleegkundige focus en gezondheidsgerelateerde literatuur. Er werd gezocht aan de hand van de volgende trefwoorden, MESH-termen en synoniemen: 'case(s)', 'case study(ies)', 'case method', 'case writing' gecombineerd met 'nursing research [MESH]', 'nursing method', 'nursing teaching' of 'nursing learning'. Voorgaande zoektermen werden zowel enkelvoudig als gecombineerd gebruikt om de databanken te doorlopen. De enige toegepaste filter bij de literatuurzoektocht gebeurde op taal. Er werd gezocht naar Nederlandse, Engelse, Duitse en/of Franstalige artikels.

In de tweede fase (periode december 2012 – februari 2013) werd de sneeuwbalmethode toegepast.

Resultaten

De literatuurzoektocht leidde tot 22 relevante artikels. Naast de wetenschappelijke artikels uit elektronische databanken werden 2 relevant boeken (Van Vilsteren et al., 1993; Lkoundi & van Woerden, 1997), alsook een steekkaart van de katholieke universiteit Leuven omtrent 'casussen en de casemethode' geraadpleegd.

Naargelang het toepassingsgebied van de casussen (enerzijds educatie, anderzijds onderzoek) kunnen de 22 artikels opgedeeld worden in 2 subcategorieën. In tabel 1 is deze opdeling terug te vinden.

Onderwijs/ educatie	Onderzoek
Dailey M. (1992)	Anthony S. & Jack S. (2009)
DeSanto-Madeva S. (2007)	Bergen A. & While A. (2000)
Dowd SB & Davidhizar R. (1999)	Casey D. & Houghton C. (2010)
FAO Corporate Document Repository, <i>Management of agricultural research: A training manual. Introductory module. Appendix 2: the case method.</i>	Gangeness J. & Yurkovich E. (2006)
Greek, C. (1995),	Jones C & Lyons C. (2004)
Hammond J. (2002)	Luck L., Jackson D. & Usher K. (2006)
Kim S., Phillips W., Pinsky L., Brock D., Phillips K. & Keary J. (2006)	Whitney J. (2000)
Kunselman J. & Johnson K. (2004)	Yin RK., (1999)
Lengyel L. & Vernon-Dotson L. (2010)	
Merseeth K. (1991)	
Popil I. (2011)	
Sandstrom S. (2006)	
West C., Usher K. & Delaney L. (2012)	
Wolfer L. & Baker T.E. (2000)	

Tabel 1: onderverdeling artikels naargelang toepassingsgebied

Definitie

In de literatuur wordt weinig tot geen onderscheid gemaakt tussen de concepten 'casus', 'case studie', 'case methode', en 'case report'. Bovenstaande termen worden binnen artikels over 'casuïstiek als onderzoeksmethode' en 'casuïstiek als onderwijsstrategie' door elkaar gebruikt.

"Case methode" is het gebruik van casussen binnen het onderwijs en educatie, waarbij de 'studenten' in de rol van een beslissingsmaker geplaatst worden en met een probleem in contact komen (Lengyel, 2010;). Van Vilsteren et al. (1993) stellen de definitie voor gericht op het gebruiken van casussen binnen onderwijscontext: *"Een casus is in zijn meest algemene zin een beschrijving van een levensechte situatie, meestal een probleemsituatie die een student ook later in de beroepsuitoefening tegen kan komen. Een casus bevat allerlei soorten informatie uit verschillende informatiebronnen die nodig is om de situatie te begrijpen en/of het probleem op te lossen. Die informatie kan, afhankelijk van de leerdoelen, meer of minder volledig, meer of minder toegankelijk, goed of minder goed geordend zijn"*. Een "case studie" daarentegen is een beschrijvende onderzoeksstrategie waarbij een fenomeen bestudeerd wordt in zijn real-life context (Yin, 1999; Whitney, 2000). De literatuur is hier echter niet zo eenduidig over en er bestaat verwarring omtrent de naam en het gebruik van de term 'case studie' (Zucker, 2001; Anthony, 2009). Zo beschrijft Lengyel et al. een "case studie" en een "case report" als twee voorbeelden van de case methode. Bij een case studie wordt de casus gelezen en geanalyseerd door de lezer, zoekt de lezer naar het probleem en biedt zijn oplossingen; bij een case report is het de bedoeling dat de lezer zelf een eigen casus schrijft waarin hij zijn ervaringen over specifieke gebeurtenissen deelt (Lengyel, 2010). Echter, andere onderzoekers definiëren een "case studie" als volgt: *"case studie is een intensieve, gedetailleerde, in-diepte studie/onderzoek van een single unit (de 'case', een specifiek fenomeen)"* (Luck, 2006). De strategie wordt door deze onderzoekers als een kwalitatieve onderzoeksmethode aanzien, omwille van de klemtoon op realistische situaties en hun intrinsiek beschrijvende karakteristieken (Luck, 2006; Yin, 1999; Jones et al., 2004; Stake, 1995). Om de 'case studie' af te bakenen wordt gebruik gemaakt van de term 'case' (object van de studie). Een case studie heeft specifieke grenzen in tijd, plaats en activiteit. Deze grenzen worden specifiek beschreven als de 'case'. (Luck, 2006)

In deze literatuurreview is gekozen om de term 'casus' te gebruiken waarbij de casus als volgt gedefinieerd wordt: *"Een casus is een min of meer gedetailleerde beschrijving van een specifieke, realistische of waargebeurde praktijksituatie of -probleem in een bepaalde context, gestructureerd vanuit leerdoelen"* (Bijvoorbeeld databank; Lkoundi & van Woerden, 1997).

De casus bevat alle data die essentieel zijn voor een analyse van de specifieke situatie en voor het formuleren en implementeren van een oplossing en mogelijke alternatieven (FAO Corporate Document Repository, Bijvoorbeeld databank). Het doornemen van een casus roept op tot het bespreken van actuele of hypothetische real-life situaties en wil de kloof verkleinen tussen theorie en praktijk (Wolfer, 2000; Dailey, 1992). Het wil de analytische en probleemoplossende skills van de

lezer verbeteren (Hammond, 2002; Lengyel, 2010; Kunselman, 2004). Casussen bieden de mogelijkheid om rijke discussies en feedback over het topic uit de casus aan te gaan (Lengyel, 2010).

Het werken met casussen past goed samen met het verpleegkundig beroep omwille van hun holistisch design. Dit holistisch perspectief sluit aan bij het metaparadigma van verpleegkunde (persoon, omgeving, gezondheid en verpleging) (Gangeness, 2006).

Essentiële kenmerken van een casus

Een casus bevat enkele essentiële kenmerken die typerend zijn. Om te beginnen beschrijft een casus een reëel praktijkgeval (Lkoundi & van Woerden, 1997). Een casus gaat over een specifieke situatie, gebaseerd op een real-life scenario (Lkoundi & van Woerden, 1997; Popil, 2011). Daarnaast staat het probleem in de casus weergegeven in een context waarbinnen het geval zich in de werkelijkheid heeft afgespeeld (Lkoundi & van Woerden, 1997). Als vierde punt moet de casus gebaseerd zijn op authentieke gegevens die verkregen zijn door onderzoek of ervaring (Lkoundi & van Woerden, 1997). De casus voorziet in deze data en documentatie om de casus te analyseren (Popil, 2011). De casus biedt de lezer plaatsvervangende ervaringen die hij kan omzetten in kennis, vaardigheden en attitudes (Lkoundi & van Woerden, 1997). De casus bevat een open vraag of probleem die uitnodigt tot het zoeken naar mogelijke oplossingen (Popil, 2011).

Casussen kunnen zowel aan een individueel persoon als aan een groep worden voorgelegd. Het voordeel aan het werken in groep is dat men kan brainstormen en discussiëren over mogelijke oplossingen voor het probleem (Popil, 2011). Dit laatste kan zo worden toegepast in onderwijsgroepen.

Een praktijkgeval weergegeven is op zichzelf nog geen onderwijs. Door een praktijkgeval te relateren aan leerdoelen en daarmee samenhangende leeractiviteiten ontstaat een casus en is er sprake van de casus als educatiemiddel. Deze opvatting over casussen is in lijn met de definitie van Lkoundi en Van Woerden (1997) van een casus als *"een leermiddel dat een probleem, situatie of gebeurtenis beschrijft vanuit de werkelijke context en is gestructureerd vanuit de leerdoelen"*. Verdergaand op voorgaande visie presenteren Van Vilsteren et al. (1993) zes karakteristieken van een casus. De eerste karakteristiek is 'authenticiteit'. Met authenticiteit wordt bedoeld of het praktijkgeval uit de casus echt gebeurd of door de auteur geheel verzonnen is. Het tweede element 'compleetheid' geeft aan wat de lezers exact gepresenteerd krijgen in de casus. Wordt er van het praktijkgeval alleen een beschrijving gegeven? Wordt er een beschrijving van het praktijkgeval gegeven met het daarin spelende probleem? Of wordt er een beschrijving van het praktijkgeval, met het daarin spelende probleem en inclusief de gerealiseerde oplossing gepresenteerd? Een volgende

kenmerkend waar Van Vilsteren et al. (1993) naar verwijzen is 'presentatie'. Vragen die daarbij gesteld worden zijn de volgende: 'Wordt het praktijkgeval gestructureerd en overzichtelijk gepresenteerd, bijvoorbeeld chronologisch?' 'Of krijgt de lezer een grote hoeveelheid ongeordend materiaal voorgeschied?' De vierde kenmerkend is 'openheid' die beschrijft of er voor het praktijkgeval één goede oplossing mogelijk is of verschillende oplossingen denkbaar en verdedigbaar zijn. De grootte van de omvang van het kennisdomein die door het praktijkgeval wordt besproken, is omvat in de vijfde kenmerkend 'reikwijdte'. Deze geeft met andere woorden aan of het probleem verklaard kan worden vanuit één enkele theorie of eerder vraagt om een oplossing die de beheersing en toepassing van diverse concepten, theorieën, methoden en technieken veronderstelt (multidisciplinair kenmerk van de casus). De laatste kenmerkend is 'doelstellingen en functies' casus wat weergeeft wat de leerfunctie van de casus is.

Voor- en nadelen van het gebruik van casussen

Het voordeel van het werken met casussen in een educatieprogramma is dat de lezer van de casus gestimuleerd wordt tot het analyseren van problemen en het maken van beslissingen omtrent onzekere en/of tegenstrijdige zaken uit de complexe realiteit (Kim, 2006). De lezer kan de situatie vanuit diverse visies analyseren en oplossingen voorstellen in een veilige omgeving, zonder enig risico voor een echte patiënt (Sandstrom, 2006; Dailey, 1992; Dowd, 1999). De mogelijkheid wordt gecreëerd om het probleem dat wordt voorgelegd in de casus met anderen te bespreken, en zo ook te focussen op grijze zones die in de professionele realiteit vaak niet bediscussieerd worden (Dowd, 1999).

Een driefasig proces van kritisch redeneren wordt aangesproken: herkennen van het kernprobleem uit de casus, brainstormen over mogelijke oplossingen en de beste oplossing selecteren (Holkeboer, 1993). Dit wordt ondersteund door Wolfer et al. (2000) die beweren dat het gebruik van casestudies in educatie de uitvoerder stimuleert tot het ontwikkelen van volgende vaardigheden: analyseren, evalueren, conceptualiseren en discussiëren.

Het gebruik van casussen is, naast experimenteren, rollenspelen of debatteren, een vorm van actief leren (Sandstrom, 2006). De actieve leertechniek resulteert bij de gebruiker in positieve resultaten, zowel primair als secundair. Primaire voordelen bestaan uit het verbeteren van het kritisch redeneren, het probleemoplossend en het analytisch vermogen (DeSanto-Madeya, 2007). Secundaire voordelen bestaan uit het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden en een verhoogd zelfvertrouwen van de lezer (Greek, 1995; Kunselman, 2004). Dit alles resulteert in een dieper

kennisniveau, het maken van meer gefundeerde klinische beslissingen en een verhoogde professionaliteit in de rol van verpleegkundige (Sandstrom, 2006; Kunselman, 2004; Dailey, 1992).

Naast het promoten van kritisch redeneren en het verbeteren van het probleemoplossend vermogen biedt het gebruik van casussen nog tal van andere voordelen. Om te beginnen verkrijgt de lezer ervaring in klinische dilemma's (Dowd, 1999). Ook leren de casussen de verpleegkundigen dat een probleemanalyse niet gelimiteerd is tot één oplossing (Dailey, 1992; Popil, 2011). Men leert denken in termen van diverse potentiële alternatieven, in plaats van over de ideale oplossing (Dowd, 1999). Daarnaast worden de verpleegkundigen emotioneel voorbereid op het echte praktijkleven (Dowd, 1999).

Casussen kunnen ingezet worden voor allerlei onderwijsfuncties. Ze helpen cursisten de praktijkrelevantie van een kennisgebied te laten zien, inclusief de daarbij behorende theorieën, concepten, modellen, methoden en technieken. Daarnaast worden ze gebruikt om een model of theorie te illustreren en dienen als oefening om kennis en vaardigheden te verwerken (Kolkman, 1999). Directe illustratie van een theoretisch model via een casus die het nut ervan in de praktijk illustreert werkt motiverend en zorgt ervoor dat de geleerde kennis beter en langer wordt onthouden. De verpleegkundige kan meteen betekenis geven aan de aangeleerde 'theoretische' kennis door ze te relateren aan een concrete praktijksetting (Popil 2011)

Vanuit onderzoeksperspectief beschrijven Anthony et al. dat de methodologie een uitgebreide onderzoekstrategie is die gebruikt kan worden om een professioneel fenomeen te beschrijven, exploreren, begrijpen of evalueren, aanpasbaar aan een groot aantal verpleegkundige contexten (Anthony, 2009).

Werken met casussen kent naast het groot aantal voordelen, ook enkele nadelen. Het ontwikkelen van een casus is niet eenvoudig en tijdsintensief (Dailey, 1992; Popil, 2011). Het zorgvuldig opstellen van een casus vraagt een intensieve voorbereiding en de auteur moet over goede vraagstellingvaardigheden beschikken (Popil, 2011).

Frequent wordt kritiek geuit op de beperking van generaliseerbaarheid van een onderzoek via casussen (Jones, 2004). Stake (1995) weerlegt dit door te stellen dat een casuonderzoek onvoldoende is om te gebruiken voor generalisatie in statistische zin, maar wel te gebruiken is om concepten te verfijnen (vb. omtrent sociale interacties). Verder wordt de casustoepassing mogelijks vertekend door de auteur (schrijver van de casus) (Popil, 2011). Er bestaat een reëel risico dat de mening van de auteur (onrechtstreeks) verwerkt is in de casus (vb. bepaalde subjectieve aspecten

overheersen of sommige zaken worden niet weergegeven in de casus). Hiermee kan de lezer reeds in een bepaalde richting geduwd worden bij het zoeken van een oplossing.

Tot slot zijn de resultaten verkregen door uitvoering van de casussen gelimiteerd binnen zijn eigen context (Popil, 2011). Het is niet mogelijk om een resultaat/oplossing verkregen bij die ene casus zomaar uit te breiden naar een andere context, situatie of ruimte.

Opbouw casus

Om de voordelen van het gebruik van casussen zo maximaal mogelijk te maken moeten deze goed ontwikkeld zijn. Kim et al. (2006) stellen een conceptueel model voor met 5 kernkenmerken van een casus waarmee bij het opstellen ervan rekening moet mee gehouden worden.

Ten eerste moet de casus een relevant onderwerp bespreken zodat de lezer gestimuleerd blijft om de casus te benaderen met aanhoudende interesse en motivatie. Ten tweede kan het realistisch karakter van een casus verbeterd worden door het gebruik van authentiek materiaal en een geleidelijke opbouw van de inhoud. Vervolgens wordt het aangeraden om de casus aantrekkelijk te maken. Een rijke en ruime inhoud die meerdere niveaus van interpretatie toelaat, verhoogt de aantrekkelijkheid. Vervolgens is het belangrijk dat de casus voor de lezer enige uitdaging inhoudt. De moeilijkheid van een casus wordt verhoogd door het toevoegen van informatie, taken, problemen en mogelijkheden tot diverse oplossingen. Tot slot stimuleert zelfrapportage, het geven van feedback aan de lezer en het voortbouwen op eerder verworven kennis van de lezer de leerfunctie van een casus (instructioneel) (Kim, 2006).

Een aantal onderzoekers beschrijven een stappenproces voor het systematisch opstellen van casussen. Dailey (1992) raadt een zeven-stappen proces aan voor de opbouw met focus op de karakteristieken van het doelpubliek, de leerdoelen en de concrete voorstelling van de verschillende karakters uit het scenario. Lkoundi & van Woerden (1997) stellen een stappenplan bestaande uit 9 stappen voor (zie figuur 1). Deze systematische aanpak is binnen verschillende vakgebieden steeds dezelfde, maar de invulling van de stappen verschilt per type probleemoplossing in het desbetreffende vakgebied.

Stap 1: algemene leerdoelen formuleren = formuleer concreet wat de lezer moeten kunnen en weten na afloop van analyse van de casus.

Stap 2: leidraad samenstellen = centraal probleem bepalen.

Stap 3: casusdimensies vaststellen = keuze voor de analytische dimensie¹, keuze voor de conceptuele dimensie² en keuze voor de omvang van de presentatie.

Stap 4: casusplan definiëren = vaststellen van de leerdoelen, leidraad en casusdimensies
Aangeven welke gegevens nodig zijn
Aangeven voor welke perspectieven gekozen wordt
Aangeven welke dataverzamelmethode gebruikt worden.

Stap 5: gegevens verzamelen en onderzoeksdossier vormen = uitvoeren van het onderzoek.

Stap 6: analyseren van gegevens = samenstellen van de casuskaart (analyseer de inhoud, analyseer het onderzoeksdossier, leg verbanden tussen onderzoeksdossier en leerinhoud)

Stap 7: ontwikkelen van de opdrachten en feedback: bepalen van de opdrachten, bepalen open/gesloten antwoorden, ontwikkelen van de feedback.

Stap 8: ontwikkelen van de scenario's: ontwikkelen van onderwijsscenario (casusscenario, casusdossier, leerinhoud, begeleiding, beoordeling)

Stap 9: realiseren van de scenario's = schrijven van de casus = uitvoering

Figuur 1: negenstappenplan voor opstellen casus van Lkoundi & van Woerden (1997)

De grootte van een casus verschilt: dit kan een één pagina lange, of zelfs kortere, beschrijving van de situatie zijn tot zelfs enkele pagina's lang. De lengte moet zo kort mogelijk gehouden worden in functie van het begrijpen van de casus. De auteur geeft een duidelijke beschrijving weer van een individu, een incident, een organisatie of een systeem. Er wordt een probleem weergegeven waarover een beslissing moet genomen. (FAO Corporate Document Repository).

De presentatie van de casus kan zowel geschreven, audiovisueel als mondeling gebeuren. Bij de opbouw van de casus moet er nagedacht worden over de presentatie van de gegevens in de casus, de hoeveelheid informatie en de wijze van weergeven (gebruik van tabellen en grafieken). Het eenvoudigst is wanneer de casus op overzichtelijke wijze is gepresenteerd in een lopend verhaal of in een beperkt aantal informatiebronnen. Moeilijker is het als de lezers zich door een grote hoeveelheid ongeordend materiaal moeten heen werken en zich daarbij telkens de vraag moeten stellen naar de relevantie en de betrouwbaarheid van de informatie (Kolkman, 1999).

¹ Analytische dimensie: Afhankelijk van het geformuleerde vakgebonden leerdoel is de casus op verschillende manieren te gebruiken, wat eisen stelt aan de vorm waarin de casus zal gegoten worden (Kolkman, 1999). Het doel van een casus kan onder andere onderzoek of educatie (kennis bijbrengen, vaardigheden vormen, attitudes ontwikkelen) zijn.

² Conceptuele dimensie: De complexiteit van een casus neemt toe wanneer concepten worden gecombineerd, nieuwe concepten worden geïntroduceerd of concepten uit verschillende disciplines worden geïntegreerd (multidisciplinariteit). Bij een toenemende moeilijkheidsgraad van de casus wordt van de lezer verwacht om meer verschillende begrippen en verbanden te begrijpen en meer methoden en technieken te beheersen om de casus te analyseren en tot een oplossing te komen (Kolkman, 1999).

Naarmate meer gegevens in de casus ontbreken, neemt het niveau de moeilijkheidsgraad van de casus toe. De moeilijkheidsgraad van casussen zijn in 3 categorieën op te delen (Kolkman, 1999):

- ⇒ Laag niveau: Een overzichtelijke, strak gestructureerde presentatie van de gegevens. De casus bevat enerzijds volledige informatie en anderzijds weinig irrelevante informatie. Het betreft een korte casus.
- ⇒ Gemiddeld niveau: Een redelijk gestructureerde presentatie van vrij grote hoeveelheden gegevens. De casus kan irrelevante informatie bevatten en heeft een 'normale' lengte. De casus bevat veel informatie welke op een overzichtelijke wijze gepresenteerd wordt in een lopend verhaal.
- ⇒ Hoog niveau: Een ongestructureerde presentatie van grote hoeveelheden gegevens. De casus bevat veel irrelevante informatie. Het betreft een omvangrijke casus.

Een casus zou een structuur moeten bezitten die een makkelijke gedachtegang van de lezer promoot ten voordele van het beter begrijpen van de casus. De auteur moet eerlijk en objectief zijn bij het uitschrijven van de situatie (FAO Corporate Document Repository, 2000).

Wat er beschreven wordt over de situatie in de casus kan uit diverse bronnen gehaald worden. Elke bron heeft zijn voor- en nadelen. Het meest ideale om de zwakten te vermijden en de kracht van de uitkomst te verhogen is de bronnen gezamenlijk te gebruiken (Gangeness, 2006). Enkele mogelijke bronnen die de auteur van de casus kan raadplegen voor het verkrijgen van gegevensinformatie is terug te vinden in tabel 2.

Bron	Voordeel	Nadeel
Documentatie (brieven, agenda, verslagen, dossiers)	Stabiel, exact, discreet, breed	Moeilijk toegankelijk, vertekend onderzoekersselectie
Interviews	Directe focus op topic van onderzoek	Vertekende vraagstelling
Directe observaties	Concrete realiteit	Tijdrovend, kostprijs, de impact van 'geobserveerd worden' kan normale activiteit beïnvloeden
Deelnemer observatie (zelf betrokken in de situatie)	Sterk inzicht in de situatie	Vertekening door betrokkenheid in interactie
Fysische bewijzen (foto's,	Visualisatie	Selectie-bias

technologische tool, video, ...)		
----------------------------------	--	--

Tabel 2: informatiebronnen (Gangeness, 2006)

Voor de gegevensverzameling kan het aangeraden zijn om als auteur samen te werken met ervaringsdeskundigen. Ervaringsdeskundigen kunnen hun eigen ervaringen, met de daarbij horende emoties, uitdragen als impliciete kennis. Impliciete kennis komt voort uit handelingen en belevenissen die leiden tot ervaringen, routines die niet zijn vastgelegd, maar ‘tussen de oren’ zijn opgeslagen. Dit in tegenstelling tot expliciete kennis die vastgelegd zijn in de vorm van (reproduceerbare) feiten, data en gegevens (Kolkman, 1999).

Discussie

De zoektocht naar studies om een antwoord te vinden op de vooropgestelde onderzoeksvragen leverde 22 artikels op. De onderzoekers zijn het erover eens dat casussen gebaseerd zijn op realistische situaties. Het gebruik van casussen is een effectieve educatiemethode dat actief leren promoot en het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden stimuleert (Kunselman, 2004; Desanto-Madeya, 2007; Popil, 2011). Echter, geen enkel geïnccludeerd artikel gebruikt een gevalideerd meetinstrument om te gaan bepalen of het kritisch redeneren effectief verbeterd is. Een (toekomstig) onderzoek met een gevalideerd meetinstrument voor de variabele ‘kritisch redeneren’ zou deze bewering sterker kunnen staven.

Het soms verwarrend gebruik van de concepten ‘case studie’, ‘casus’, ‘case methode’ en ‘case report’ in de literatuur maakt de zoektocht naar relevante literatuur niet evident. Het is vaak niet meteen duidelijk met welke definitie van casus er in een artikel gewerkt wordt. Ook het presenteren van casussen binnen twee toepassingsgebieden, enerzijds als onderzoeksdesign en anderzijds als educatiemethode, bemoeilijkt de vergelijkbaarheid van de studies.

Deze literatuurstudie biedt zicht op ‘wat een casus precies is’, ‘wat voor – en nadelen zijn’ en hoe een casus het best wordt opgebouwd’. Voor werkelijke implementatie binnen onderwijs en educatie is echter meer nodig. Om te beginnen gaat het schrijven van een casus niet enkel over het toepassen van de beschikbare impliciete of expliciete kennis, maar komt het bovendien voor een belangrijk deel op ‘schrijfkunst’ aan (Kolkman, 1999). Ten tweede moet bij het behandelen van een casus in (klas)groepen een begeleider (educator, docent,...) aanwezig zijn die zorgt voor een juiste

groepsdynamiek met een open gelegenheid voor discussie, rollenspel of simulatie. Deze persoon moet de cursisten regelmatig van feedback voorzien, met hen samenwerken en hen begeleiden in discussies over verschillende oplossingen/standpunten. Enerzijds stelt de begeleider cursisten op hun gemak, anderzijds worden de verpleegkundigen door de begeleider uitgedaagd. De begeleider begeleidt op een non-directieve manier en helpt meningen onder woorden te brengen. Verder verduidelijkt de begeleider antwoorden en meningen door te parafraseren, te interpreteren, door meer informatie te vragen en cursisten een spiegel voor te houden. Deze belangrijke rol is de sleutel tot het linken van theorie en praktijk en een optimaal effect te verkrijgen van het gebruik van casussen (Kolkman, 1999; West, 2012). Er mag uiteraard niet vanzelfsprekend aangenomen worden dat elke begeleider, educator of docent automatisch over deze eigenschappen beschikt.

Conclusie

Uit deze literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat het gebruik van casussen in educatie een bruikbare methode vormt om een koppeling te leggen tussen theorie en praktijk. De toenemende belangstelling vanuit onderwijsinstellingen, onderzoeksinstanties en bedrijven binnen diverse disciplines getuigt hiervan (Kolkman, 1999; Wolfer, 2000; Kunselman, 2004; Kim et al. 2006; Popil, 2011). Het kritisch redeneren van de lezer wordt gestimuleerd doordat hij het probleem vanuit diverse visies kan analyseren in een veilige omgeving (Kim, 2006; Sandstrom, 2006; Dailey, 1992; Dowd, 1999). Door cursisten te confronteren met realistische contexten wordt duidelijker waarom bepaalde zaken geleerd moeten worden. Uit onderzoek blijkt herhaaldelijk dat dit motiverend werkt, dat de geleerde kennis langer onthouden wordt en dat het probleemoplossend vermogen wordt versterkt (Kolkman, 1999; Popil, 2011).

Het toepassen van een systematische aanpak bij de opbouw van een casus wordt aangeraden. Er worden een tweetal systematische stappenprocessen in de literatuur aangeboden (Dailey, 1992; Lkoundi & van Woerden, 1997). De schrijver moet daarenboven met een aantal elementen rekening houden bij het opstellen van een casus om de voordelen maximaal te stimuleren : relevant en realistisch onderwerp, aantrekkelijke en uitdagende casus en voldoende instructioneel (Kim, 2006).

Verder onderzoek in het verlengde van deze literatuurstudie is mogelijk op diverse domeinen. Het effectief implementeren van casussen in onderwijsinstellingen en het werkveld van verpleegkundigen en het bestuderen van de resultaten op het klinisch redeneren ervan is een eerste aan te raden onderzoeksdomein. Een tweede domein waarop diepgaander onderzoek mogelijk is, ligt in het nagaan op hoe begeleiders, educators of docenten voorbereid kunnen worden op het optimaal

begeleiden van groepsdiscussies omtrent casussen. Ook verder onderzoek over het gebruik van video, audio of computergestuurde casussen is aangeraden omwille van de groeiende interesse hiervoor in onderwijsinstellingen (vb. simulatieonderwijs). De artikels uit deze literatuurstudie behandelen voornamelijk casussen in schriftelijke tekstvorm.

Referenties

- 1) Anthony S. & Jack S., *Qualitative case study methodology in nursing research: an integrative review*, journal of advanced nursing (2009), 65(6): 1171-1181.
- 2) Bergen A. & While A., *A case for case studies: exploring the use of case study design in community nursing research*. Journal of Advanced Nursing (2000), 31(4): 926-934.
- 3) Bijvoorbeeld databank, *steekkaart 'casussen en de casemethode'* opgehaald van <http://www.bvdatabank.be/databank/BVSteenkaart.php?stid=36> op 30/01/2013.
- 4) Casey D. & Houghton C., *Clarifying case study research: examples from practice*. Nurse researcher (2010), 17(3): 41-51.
- 5) Dailey M., *developing case studies*. Nurse educator (1992), 17(3): 8-11.
- 6) DeSanto-Madeya S., *Using Case studies based on a nursing conceptual model to teach medical-surgical nursing* (2007), 20(4): 324.
- 7) Dowd SB, Davidhizar R., *Using case studies to teach clinical problem-solving*. Nurse Educ. (1999), 24(5): 42-6.
- 8) FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) Corporate Document Repository, *Management of agricultural research: A training manual. Introductory module. Appendix 2: the case method*. Opgehaald van <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm> op 30/01/2013.
- 9) Gangenness J. & Yurkovich E., *Revisiting case study as a nursing research design*. Nurse researcher (2006), 13(4): 7-18.
- 10) Greek, C., *Using active learning strategies in teaching criminology: A personal account*. Journal of criminal justice education (1995), 6(1): 153-164.
- 11) Hammond J., *Learning by the case method*. Harvard Business school (2002), 9-376-241.
- 12) Holkeboer R., *Right from the start: managing your way to college success*. Belmont CA (1993).
- 13) Ignatavicius, D., *Critical thinking skills for at-the-bedside success*. Nursing management (2001), 32(1), 37-39.
- 14) Jones C & Lyons C., *Case study: design? Method? Or comprehensive strategy?*, Nurse researcher (2004), 11(3): 70 -76
- 15) Kim S., Phillips W., Pinsky L., Brock D., Phillips K. & Keary J., *A conceptual framework for developing teaching cases: a review and synthesis of the literature across disciplines*. Medical education (2006), 40: 867-876.

- 16) Kolkman W.A., *Case-Base Agro-industriële ketens Eindrapport*, Landbouw-Economisch Instituut (LEI), Den Haag (1999), Rapport 3.99.08; 48 blz., online opgehaald van http://www.lei.dlo.nl/publicaties/PDF/1999/3_xxx/3_99_08.pdf op 25/03/2013.
- 17) Kunselman J. & Johnson K., *Using the case method to facilitate learning*. College Teaching (2004), 52(3): 87.
- 18) Lkoundi, A. & van Woerden, W., *Ontwerpen van cases. Leren van praktijkgevallen*. Hoger Onderwijs Reeks. Groningen, Wolters-Noordhoff (1997), 170 blz.
- 19) Lengyel L. & Vernon-Dotson L., *preparing special education teacher candidates: extending case method to practice*. Teacher education and special education (2010), 33(3): 248-256.
- 20) Luck L., Jackson D. & Usher K., *case study: a bridge across the paradigms*. Nursing Inquiry (2006), 13(2): 103-109.
- 21) Merseth K., *The early history of case-based instruction: insights for teacher education today*. Journal of teacher education (1991), 42: 243.
- 22) Popil I., *Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method*. Nurse Education Today (2011), 31: 204–207.
- 23) Sandstrom S., *Use of case studies to teach diabetes and other chronic illnesses to nursing students*. J Nurs Educ. (2006), 45(6):229-32.
- 24) Stake RE., *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. (1995).
- 25) Van Vilsteren, P., Van der Heijden, M. & Arts, J., *Het gebruik van casussen in cursussen van de Open Universiteit*. Centrum voor Onderwijskundige Productie, Heerlen(1993) .
- 26) West C., Usher K. & Delaney L., *Unfolding case studies in pre-registration nursing education: lessons learned*. Nurse education today (2012), 32: 576-580.
- 27) Whitney J., *Descriptive Designs: the case for case studies and case series In research*. Journal of WOCN (2000), 27:76-78.
- 28) Wolfer L. & Baker T.E., *Teaching organized crime patterns: an active learning approach*. Journal of criminal justice education (2000), 11(1): 79-96.
- 29) Yin RK., *Enhancing the quality of case studies in health services research*. HSR: Health Services research (1999), 34(5): deel II.
- 30) Zucker D.M., *Using case study methodology in nursing research. The qualitative report* (2001), 6(2), Opgehaald van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/zucker.html> op 30 januari 2013.